

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第 52 集 (2019 年度) 2020 年 3 月発行 : 51-66

授業者の認識変容プロセスに着目した キャリア教育科目の授業サイクルに関する質的分析 —M-GTAを用いて—

宮 田 弘 一

授業者の認識変容プロセスに着目した キャリア教育科目の授業サイクルに関する質的分析

—M-GTA を用いて—

宮 田 弘 一*

1. 問題・目的

(1) 課題設定

大学設置基準の改正が行われ、2011年度より大学におけるキャリア教育が義務化された。キャリア教育の義務化は同教育を教育課程内に位置づけただけでなく、様々な背景を持つ大学機関固有の事情で始まった同教育¹⁾を定義し、その目的を整理した側面があった(宮田, 2018a)。すなわち、「社会的・職業的自立を図るために、教育課程内外を通じて行われる指導又は支援」と定義し、その目的を「単に卒業時点の就職を目指すものでなく、生涯を通じた持続的な就業力の育成を目指し、豊かな人間形成と人生設計に資する」(中央教育審議会, 2009; 以下, 中教審と略す)とした。義務化直後の調査(文部科学省, 2013)によれば、当該科目を正課内で実施している割合は90%に達する。また、内容面においても、義務化時に示された目的に合致する「勤労観・職業観の育成」「将来の人生設計」「コミュニケーション能力、課題発見・解決能力等の育成」等の授業が数多く提供されていることを示した。児美川(2015)はキャリア教育科目について、以下の特徴を指摘している。すなわち、①キャリア教育科目の配当が入学年次から行われていること、②その担い手も、当初はキャリアセンター等の職員であったが、後に教員が加わり、現在ではさらに社会人経験のある外部人材の登用が進んでいる、である。義務化以降のこうした変化から、キャリア教育科目は質(教育内容)・量(実施率)ともに正課内に定着したと映る。

一方、質・量ともに正課内に浸透したとされる当該科目に対する教員からの批判的な指摘として、以下のものが確認できる。大学におけるキャリア教育に対する批評を行い、当該科目の非常勤教員としての経験を持つ大江(2018)は、「当面の就職支援[注:筆者破線部加筆]の『キャリア○○』という科目が多くの大学で学部を問わず増殖している」と述べ、従来の就職支援と大差ない授業が行われていることを指摘する。またキャリア教育科目の実態として、あくまでも知人の伝聞としながらも山口(2017)は、「数百人が入れる大教室で実施する。たいていの大学教員は…中略…就職活動をした経験すらないから、…中略…抽象的な『心構え』を説教する。その後の何回かは、卒業生…中略…など、頼めば安い謝金で来てくれる方に一回限りの講義を依頼する」とし、「最後に、授業に対する感想を書かせて、それで成績をつける。…中略…いきおい『楽勝科目』になる」とし、設置基準の理念と乖離して、当該科目が実施されていると述べている。

* 広島大学大学院教育学研究科教育学習科学専攻(高等教育学)

このように、キャリア教育科目に対する相反する評価が混在している。授業科目の概観や印象論並びに経験論の議論に捉われ、当該科目の中身に踏み込んだ研究の蓄積が必ずしも充分でないことが、その要因の一つだと思われる。このキャリア教育科目研究の僅少さゆえに、本稿の目的は、授業者のキャリア教育科目及び授業実践そのものに対する認識の変容プロセスを辿ることで、当該科目の授業サイクル（設計―実践―評価）が如何なるものかを供給（授業者）サイドから探索することにある。より具体的に言えば、授業サイクルに対応して、「なぜ、そのような授業目標を設定するのか」「なぜ、そのような授業実践を行うのか」「なぜ、そのような自己の授業に対する評価を行うのか」といった授業者の認識の変容について検討を行う。授業者の認識とは、授業に携わる教員の眼前にある相互行為としての「事実」であるとともに、めざすべき「規範」でもある（田中，2002）がゆえに、当該科目や授業に対する授業者の「意味づけ」または「解釈」と解することができよう。このような行為の前提となっている授業者の認識を描出することで、キャリア教育科目における授業サイクルの内実を明らかにする。なお、授業者の認識に着目した理由は次の通りである。①先述した通り、授業者の認識は事実に加えて規範的側面を有するがゆえに、脱利害的・中立的な対象認識ではありえず（田中，2011）、設計・授業実践・評価において、授業者の認識が深く関わっている。②外部の影響や学生等の相互作用により、設計・実践の修正とともに授業者自身の認識の変化が伴うことが考えられるが、キャリア教育科目はその新規性ゆえに一定のディシプリンが存在せず、授業者の裁量が大きいと考えられる。従って、授業設定・実践・評価等に対する授業者の認識が伝統的科目に比較して、より重要になると予期したことによる。

（2）先行研究

本稿で扱うキャリア教育科目の授業レベルのミクロな研究では当該科目の「現状」を扱った研究と、「効果・評価」に研究とに大別できる（宮田，2018b）。さらに前者では供給（大学）サイドと需要（学生）サイドの視点に分けられる。供給サイドの視点として、キャリア教育科目の教育課程内の位置づけ、科目特性・内容、科目担当者からの検討が含まれる。この研究に属するのは谷内（2005）や浦坂（2006）の事例研究であり、これらの事例研究はキャリア教育科目が正課内に定着した2005年前後に多く確認できる。例えば、谷内（2005）は就職率の低下現象や学生へのキャリア教育の必要性から、学生に対する早期のキャリア教育と4年間にわたる一貫したキャリア形成プログラムの構築を目指した文京学院大学経営学部の事例について論じている。科目担当者に着目すれば、常勤教員の理解と協力を得ることが困難な中（上西，2007）で、職員がキャリア教育科目を担っている事例を示した論考がある（加藤，2010）。他方、研究数自体は少ないものの、キャリア教育科目に対する需要サイドのニーズを分析した研究がある（松塚・白松，2010）。松塚・白松（2010）は、一国立大学で配当されているキャリア教育科目に対して、学生はどのような授業形態・内容を求め、いかなる能力が養成されるのかを期待しているかを明らかにした上で、それぞれが、どの程度満たされているのかを学生アンケートを用いて明らかにしている。

次に「効果・評価」に関する研究である。端的に言えば、この研究は授業前と授業後で、受講学生のキャリア意識に変化があったか否かに収斂され、方法論は心理的尺度を用いた量的分析（松井，

2008, 2009; 三川, 2008)と受講後の学生アンケートをもとにテキストマイニングを用いた質的分析(清國, 2009)に大別できる。例えば, 松井(2008)は新潟大学で行ったキャリア教育科目の効果を「キャリア成熟」「進路選択に対する自己効力」「ソーシャルスキル」等の視点から, 授業前後に学生アンケートを実施し, 効果測定を行っている。授業前後の尺度得点をt検定で比較した結果, 有意差が確認できたとした。しかし, 一連のキャリア教育科目の効果に関する研究では相反する結果が混在している。

以上, キャリア教育科目における授業レベルの研究を概観した。「現状」に関する研究は, 2005年前後に多くの事例研究の蓄積があり, 大学におけるキャリア教育研究のボリュームゾーンを占めている。しかし, 当該科目の新規性ゆえに科目内容・特性に焦点があたるも, 素描に止まっている研究も少なくない。また「効果・評価」における研究においても, 授業前後の学生の心理的変容を明らかにするための所与としての授業概要の記述に止まり, 授業の内実にまで踏み込めていない。加えて, 授業を設計・実践・評価する教員サイドの視点に立脚した研究は, 管見の限り存在しない。これらのことが, 授業者の認識の変容プロセスを辿ることで, キャリア教育科目に迫る所以である。以下では, 調査概要を示し, 分析手法・手順を明らかにする(第2章)。次いで, 調査データに即した分析結果を示す(第3章)。得られた結果を整理し, 考察を試みる。最後に本稿の意義および課題について言及する(第4章)。

2. 方法

(1) 調査概要

調査協力者は国立・公立・私立大学において, キャリア教育科目を担う常勤教員11名であった。同協力者の所属・専門領域等の属性は表1の通りであり(大学教育センター所属の調査協力者は同センターでの職務も明示した), 2018年6月から10月にかけてインタビュー調査を実施した。なお, 調査科目のシラバスや調査協力者の教育実践に関する書類等を事前に入手し, 調査に臨んだ。結果, 全ての調査協力者が数年にわたるキャリア教育の提供歴があり, また全ての調査対象科目は調査時点では提供を終えた科目であった。

修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified Grounded Theory Approach, 以下M-GTA)を考案した木下(2003)によれば, 何人くらいの面接データがあれば妥当かという問いに対して, だいたいの目安として10~20程度としており, M-GTAは度数による分析ではないので, 対象者の数が最低何人必要かという問題はないとする。むしろ, 人数自体ではなく, データの範囲の限定理由の方が重要だとする。本稿では, 調査協力者を常勤教員に限定した。それは, 非常勤教員とは異なり一連の授業サイクルの全てに関与していると想定したことによる。なお, 各大学の固有の状況を背景に誕生した側面が強いキャリア教育科目であることから, 大学設置者の選定には偏りがないように配慮した。筆者が1時間程度のインタビューを実施し, その内容を録音した。予め用意したインタビューガイド²⁾に従って, 授業サイクルを半構造化面接法でたずね, 逐語録でデータ化した。

表1 調査協力者

No	機関（設置者）	所属	専門領域（担当）	調査日
1	A 私立大学	センター	トイ言語（キャリア教育担当）	2018 年 6 月 8 日
2	B 私立大学	センター	実務家（キャリア教育担当）	2018 年 8 月 21 日
3	B 私立大学	センター	工学（キャリア教育担当）	2018 年 8 月 21 日
4	C 私立大学	学部	実務家（キャリア教育担当）	2018 年 8 月 23 日
5	D 公立大学	学部	教育学	2018 年 8 月 27 日
6	E 国立大学	センター	実務家（キャリア教育担当）	2018 年 9 月 12 日
7	E 国立大学	センター	実務家（キャリア教育担当）	2018 年 9 月 12 日
8	D 公立大学	学部	工学	2018 年 9 月 13 日
9	F 私立大学	学部	実務家（キャリア教育担当）	2018 年 9 月 21 日
10	G 私立大学	学部	経営学	2018 年 9 月 25 日
11	H 国立大学	センター	教育学（FD 担当）	2018 年 10 月 23 日

出典：筆者作成

（2）分析手法・手順

本稿では分析手法として、M-GTA を援用する。理由は以下に示す M-GTA の特性と、授業者と他の教員・学生等との相互作用を加えた授業者の認識の変容プロセスに着目することで、キャリア教育科目の授業サイクルを詳らかにする本稿の目的が合致することによる。その特性とは、分析焦点者の行動や他者との相互作用によってなされる“動き（変化・プロセス）”の説明や予測に有効な理論生成の導出を目指す質的研究のアプローチであり、適した研究として、①人間と人間が直接的にやり取りをする社会相互作用に関わる研究、②領域としては医療・看護・保健等のヒューマンサービス領域、③研究対象とする現象がプロセス的性格を持つものとされる（木下，2003，2007；山崎，2016）。近年では高等教育の領域でも、M-GTA を用いて正課外での支援や学びを明らかにした研究が散見できる（橋場・小貫，2014；服部，2018）。なお、分析焦点者とは「研究対象上設定される人間〔集団〕」（木下，2003）のことであり、本稿での分析焦点者は、調査協力者の範囲限定を行った通り、「大学においてキャリア教育科目を担う常勤教員」となる。つまり、本稿は国・公・私立セクターの枠を超えて、キャリア教育を担う多様な背景を持つ常勤教員を対象にした授業サイクルに関する理論生成を行うものであり、分析において、調査協力者の所属等の属性に対する斟酌は行っていない。一方、M-GTA では「分析焦点者＞調査協力者」（山崎，2016）となり、生成された理論の適用範囲は調査協力者のみならず、分析焦点者に関する現象を説明できることが求められる。

次に分析手順³⁾について論じる。データ内の記述を参照し⁴⁾、オープン・コーディングにより概念を生成し、「分析ワークシート」（表2）を作成した。同シートは一概念に一つ作成するため、概念の個数分ができる。以下では表2で示した概念9<手ごたえを実感>を例に挙げ、具体的手順を提示する。なお、斜字体は逐語録からの引用である。

表2 分析ワークシート（抜粋）

概念名 9	手応えを実感
定義	自分の授業を肯定的に評価し、＜自分の物差し＞をもとにした授業そのものの正当性を確信すること
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> ・ やっぱり、その学生の反応の部分であるとか、あとは段階的にどういうステップを踏んでいけば、ちゃんと登っていけるかなとか、比較的取組でねらいとしていた部分が、はまった施策が多い。(No2, p14) ・ 初めのうちは話できなかったものが話しができ、その後のワークのところではちゃんとチームワークまでもっていったかなというところですかね。(No3, p6) ～中略～
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 概念 7, 8 から自分の授業に対する手応えを掴む。自分自身の授業の正当性を確信する。 ・ この概念がターニングポイントになり、どのような認識に至るのか。 ・ ここでも、授業に対する手応えは学生の評価のみ。学内の他の教員からの評価はないのか ・ アンケート等の結果が悪い場合（対極例）、どのような認識・行動になるのか。

出典：筆者作成

分析では、授業に対する自己評価に関するデータの一部分に着目し、その意味を解釈し、定義としてまとめる。本概念では、「その学生の反応部分であるとか、あとは段階的にどういうステップを踏んでいけば、ちゃんと登っていけるかなとか、比較的ねらいとしていた部分が、はまった施策が多い」(No2)に着目した。筆者はこの部分を、自己の授業を肯定的に捉えていると解釈し、「定義：自分の授業を肯定的に評価し、＜自分の物差し＞をもとにした授業そのものの正当性を確信すること」、「概念：手ごたえを実感」とした。なお、生成する概念はあまり一般的過ぎないように注意することとされる（木下，2003）。そして、同ワークシートに上記具体例・定義・概念を、所定欄に記述する。

また解釈が恣意的に陥らないように、継続的比較分析を行う。例えば、類似例が他のデータにあるか否かを確認する類似比較である。本概念の類似例として、「初めのうちは話できなかったものが話しができ、その後のワークのところではちゃんとチームワークまでもっていったかなというところですかね」(No3)等が確認でき、同シートの具体例欄に追記する。なお、類似比較を行った結果、その概念で説明できるデータが他の調査協力者で確認できない場合、当該概念は有効でないと判断し棄却する³⁾。他方、上述の類似比較と並行して、継続的比較分析の一つである生成概念を探る対極比較も行う。そして、対極比較の事例の確認や別の解釈の可能性、他の概念との関連等、筆者自身のアイデアを理論的メモに記入しておく。例えば、「概念7, 8から自分の授業に対する手応えを掴む。自分自身の授業の正当性を確信する」「この概念がターニングポイントとなり、どのような認識に至るのか」「授業に対する手応えは学生の評価のみ。他の評価はないのか」等である。この理論的メモは、今後の概念の生成や概念間の関連の検討に活用する。このような「分析ワーク

シート」の作成を通じて、分析の理論的飽和を目指す。M-GTA では、大小二つの段階で理論的飽和を行う（畑中，2018）。すなわち、『『小さな』理論的飽和化の判断は、分析ワークシートを用いて個々の概念の有効性をチェックするとともに、データから新たに重要な概念が生成されなくなるかどうかで行う。…中略…『大きな』理論的飽和化は、…中略…概念図とストーリーラインで行い、その際には、概念やカテゴリー間の関係、全体の統合性から判断する」である。本稿ではこのような分析手順を経て、理論的飽和に達したと判断し分析を終了した。そして、生成した概念間関係を整理し、カテゴリーにまとめる収束化を行った。

3. 結果

(1) カテゴリー・サブカテゴリー・概念の生成

前章の手順に従って分析を行った。結果、24個の概念と2個のサブカテゴリー、7個のカテゴリーを生成した（表3）。なお、〈 〉は分析の最小単位である概念、[] はサブカテゴリー、《 》はカテゴリーである。各カテゴリーを授業サイクルに指定すると、設計は《自己認識の醸成》《具体化作業》《外部影響要因》、実践は《学校化と脱学校化》、評価は《改善マインド》《相互的自己認識の生成》《科目横断的な視座》となる。以下ではカテゴリー別に記述する。

表3 カテゴリー・サブカテゴリー・概念

カテゴリー	サブカテゴリー	No	概 念
自己認識の醸成		1	自分の物差し
		3	反面教師としての既存科目
		24	気づき・成長への希求
具体化作業		4	過去のリソースに錨をおろしたデザイン
		11	フリーな立場
外部影響要因		16	暗示的な縛り
		20	内外の知見や外部人材の活用
		2	社会的ニーズ
学校化と脱学校化	ミックス戦略	5	ブル・モード
		6	プッシュ・モード
		21	結び付きを軸としたフォローアップ
		23	フリーライダー対策
	実践での相互作用	12	想定外の順機能作用
		13	逆機能作用
改善マインド		18	時間とライブ性との緊張関係
		14	マージナルな部分に絞った見直し
		15	学生目線に立つ
相互的自己認識の生成		22	安らぎ空間
		7	”ころっと”変わる学生
		8	学生の内面の見える化
		9	手応えを実感
科目横断的な視座		19	基盤の深化
		10	”きっかけ”科目
		17	”つながり”科目

出典：筆者作成

(2) 《自己認識の醸成》：アイデアの形成

授業サイクルにおける授業者の認識の始点は、受講学生に対する〈気づき・成長への希求〉である。例えば、調査協力者の一人（No5）は授業設計で意識していたこととして、「ボーと生きていれば一年終わるけど、何に気づいてそれをどう考えるかが大学であって」と語っている。これにより、授業者は過去の経験で培ったキャリア論（「企業でずっと人事の仕事をしていまして、その知見からみた時に何が一番コンセプトとして大切なかと思った時に自分らしさと思ったので」：No4）や、学生に対する認識（「出口のことを知らずに4年生になって、…中略…キャリアも何もない状態でただ、出口がほしいという子がいるという、現状があった」：No6）の準拠棒である〈自分の物差し〉を喚起する。その〈自分の物差し〉に従って、既存のキャリア教育科目を批判的に検討する認識（「授業では就職絡み、主にワークキャリアですけど、そうじゃなくって、ライフもワークも含めた人生そのものだという位置づけの中で、いろいろ考えていこう」：No9）が駆動することで、授業のアイデアが形作られる。

(3) 《具体化作業》：授業デザイン

後述の通り《外部影響要因》の影響を一部受けるものの、授業アイデアを具体化する認識（〈過去のリソースに錨をおろしたデザイン〉）に沿って、授業デザインが行われる。先に示した No4 では、学生に「自分らしさ」に気づいてもらう契機として、学生同士のインタラクティブな行為を授業に取り入れていた。すなわち、「ピア・ディスカッションとか周りの人と話しをする時間をものすごくたくさんとっている。自分のことを話してみる。人のことを聞いてみる。」である。この授業デザイン時の認識を可能にするのが学内における〈フリーな立場〉であり、授業者はこの立場を享受していた。すなわち、「学内からは、任していただいているので、…中略…こういう方針でやってほしいとかは一切なかったもので、非常に恵まれていた感じです」（No9）である。

(4) 《外部影響要因》：調整

授業デザインを行うにあたって、授業者は主体的に《外部影響要因》を取り込み、〈自分の物差し〉の調整を行う。具体的には、〈社会的ニーズ〉を意識したり、学内の〈暗示的な縛り〉に自主的に従おうとする認識である。後者の例では、（「全学的な [下線部：筆者加筆] 年次の目標というのが、社会参加が一つのキーワードになっているということもあって、…中略…それに沿って [下線部：筆者加筆]、どういうプログラムを作っていったらいいのか」：No2）である。また、「企業とか呼んで、研修の一旦をやってもらったりしてたんです…中略…こういうふうなワークの在り方があるとか、そういうことは取り入れたりしてます」：No11）といった〈内外の知見や外部人材の活用〉を取り入れようとする認識も働く。

(5) 《学校化と脱学校化》：授業実践

授業方法においても〈自分の物差し〉が関与する。授業中、学生への介入を極力控えるといった〈プル・モード〉（「僕はこんな性格なので、あんまり、押さえつけるようなことはしないし、あ

の意見は自由に言っていていいと言っています」：No10) や、その対極例である＜プッシュ・モード＞である。さらに、学生との信頼関係の構築が重要だとする認識の下、＜結びつきを軸としたフォローアップ＞や、グループディスカッションを行う際の＜フリーライダー対策＞がある。これらを組み合わせることで、学生との〔実践での相互作用〕に遭遇することになる。すなわち＜想定外の順機能作用＞であり、例えば、親に対するキャリアインタビューを学生に課したことで、「お父さんってこんな思いで仕事をしていたんだとか…中略…副産物なんですけど」（No9）や、その対極例である＜逆機能作用＞を認識する場合もある。また、授業者と学生・学生同士のインタラクティブな行為を重視する授業の中で、「双方向・相互作用でやっているの、…中略…授業の進捗が〔下線部：筆者加筆〕思うようにいかなかったりします」（No1）とした＜時間とライブ性との緊張関係＞も認識する。

(6) 《相互的自己認識の生成》：評価

学生の授業中での言動から、彼らの行動的变化（＜“ころっと”変わる学生＞）や、授業アンケート等により、心理的变化（＜学生の内面の見える化＞）を認識する。具体的には、前者で言えば、「授業中に〔下線部：筆者加筆〕いろんな機会をもって、自分の強いところから入って、なんか、やれぱできるんだなという現象が結構見えてきたな」：No9）や、後者では「理解も深まり少しずつ段階的に出来ていくんじゃないかなと。フィードバックとか課題のレポートを見ると僕も実感できると思います」：No2）である。授業者と学生、学生同士の相互作用を通じて、学生の変化を間の当たりによりすることで、自己の授業に対する＜手応えを実感＞（「レポートを書かせると話し合いについて、重要だとか、話し合いがうまくいったということが書かれてあるんですね。やっていてよかったな」：No10）に至る。さらに、授業アイデアの源泉であった＜自分の物差し＞である＜基盤の深化＞（「授業デザインの基幹部分ですね。これは絶対変わらない…」：No1）が再帰的に行われる。

(7) 《改善マインド》：授業改善

全ての授業実践が授業者の期待通りではない。この場合、授業実践における方法等の＜マージナルな部分に絞った見直し＞によって、授業改善を行うことになる。例えば、授業の後に記録をつけている調査対象者 No11 は、「今回、こういうふうに進めたって。ここらへんがうまくいかなかったということで、次やるときはこう直した方がいいと書いて…中略…翌年実際にやるときはそれを読んで」、改善に役立てるとした。＜マージナルな部分に絞った見直し＞の結果、＜学生目線に立つ＞や、授業内のディスカッションを活発化させるために、教室内に＜安らぎ空間＞を醸成する認識を獲得することになる。

(8) 《科目横断的な視座》：認識範囲の拡大

上述した通り、学生との相互作用によって、《相互的自己認識の生成》は導出される。また、それは自己の授業の成功実感に裏付けられたものであった。この《相互的自己認識の生成》がターニングポイントとなり、授業者の認識範囲は自己の一科目に止まらず、関連科目や学士課程全体に及

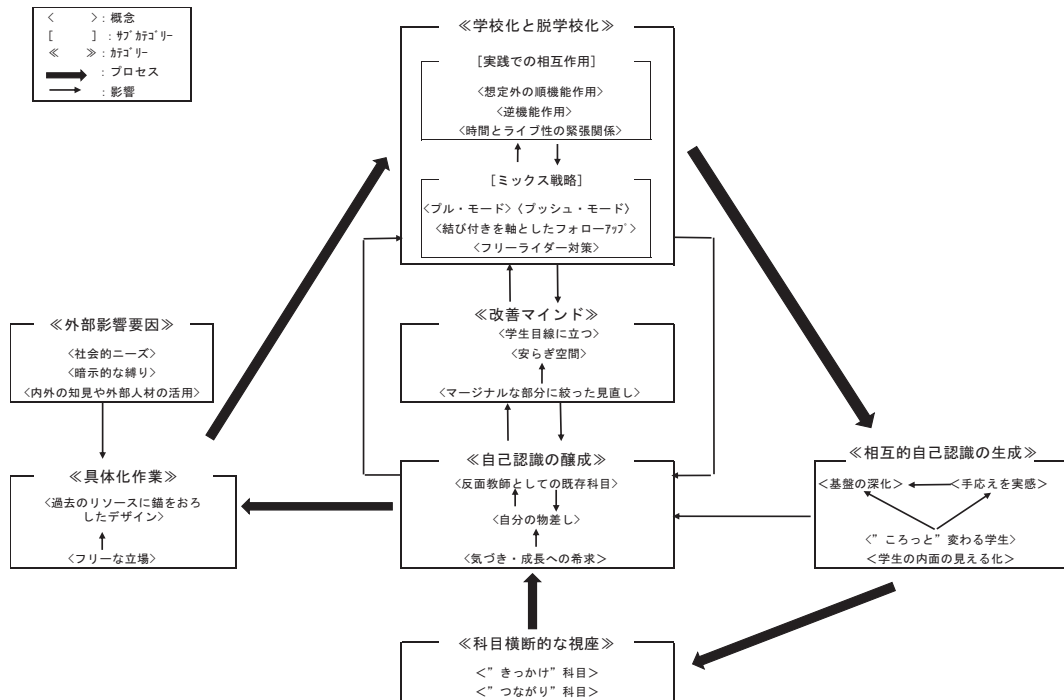
ぶことになる。つまり、学生の変化をもたらした自己の授業実践が学生のキャリア形成にとって、
＜“きっかけ”科目＞に過ぎないとする認識（「新聞を10週に亘って、読ませて、習慣化する。…
中略…授業終了後の〔下線部：筆者加筆〕三年生の授業なんかで、新聞の話をすると遠のいている
学生がやっぱり、圧倒的に多いですね。…中略…この授業だけで終わってしまう内容ではないの
で」：No9）や、体系的なキャリア教育が必要だとする認識＜“つながり科目”＞（「本学の中でのキャ
リア教育として段階的に一貫性のある軸のあるものを作りたい」：No2）が生成され、＜自分の物
差し＞に新たに追加されることになる。

4. 考察

分析結果を要約すると、以下ようになる。授業者の認識サイクルは、学生に対する＜気づき・
成長への希求＞から始まる。これを始点として、過去の経験で培ったキャリア論等に関する認識の
準拠枠＜自分の物差し＞に即して、授業内容をほぼ確定させる。また、＜自分の物差し＞は授業方
法にも影響を及ぼしている。学生との相互作用を通して、＜想定外の順機能作用＞や＜逆機能作用
＞に遭遇するも、自己の授業の成功を確信する（《相互的自己認識の生成》）。この成功実感が転換
点となり、学生のキャリア形成にとって、自己の授業はきっかけに過ぎないとする＜“きっかけ科
目”＞や、体系的なキャリア教育が必要だとする＜“つながり”科目＞といった認識が生成され、
認識範囲は自己の授業と他の授業との関連といった《科目横断的な視座》の獲得に至る。以上が、キャ
リア教育担当教員の授業に対する認識の変容プロセスに着目した授業サイクルである（図1）。

授業者の認識の変容プロセスに着目した授業サイクルについて、認識の準拠枠（＜自分の物差し
＞）に何が含まれ、結果的に何を獲得したのか、の視点で考察を行う。授業者の認識の準拠枠には、
既存のキャリア教育科目に対する批判的認識が存在し、それを克服するために、過去の経験で培っ
たキャリア論や学生に対する授業者特有の認識が喚起され、授業科目の基盤となっていた。そこに、
自主的に＜社会的ニーズ＞等を包摂し、授業設計を行っていた。一方、認識には授業の方法論も含
まれていた。他科目同様、授業実践における学生の相互作用の結果、評価として《相互的自己認識
の生成》および《改善マインド》が生成される。しかし、設計時と授業実践・評価とのずれの認識は
授業の成功実感もあって、方法論に限定され、科目を支える授業者独自の＜自分の物差し＞に対す
る内省には及ばない。むしろ、再帰的に強化され、＜自分の物差し＞が前面化する授業サイクルと
言えよう。この要因として、キャリア教育固有のディシプリンが存在しないこと、また大学機関内
では、自校のキャリア教育の目的に照らしての省察が行われず、当該科目と学士課程との整合性が
あるかといったことも授業者に委ねていることが挙げられるのではないだろうか。

また授業の成功実感に伴い獲得した認識、すなわち、自己のキャリア教育科目一科目のみでは、
中教審（2011）で再整理されたキャリア教育の目的（「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必
要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す」）が担えないである。こ
の認識は、大江（2010）の指摘、すなわち「卒業要件単位124のうち2単位や4単位のキャリア支援
形成科目〔注：キャリア教育科目〕を開設したからといって、学生がただちに人生の行く末の形成



出典：筆者作成

図1 分析結果図

に目覚めるということもない」に通底するものである。この大江の指摘ゆえに、「学士課程教育の構築に向けて」（中教審，2008）ではキャリア教育を正課内に位置づけた上で、「生涯を通じた持続的な育成をめざす」教育課程の体系化・構造化を求めたのであった。

授業者の認識に着目した授業サイクルから、キャリア教育科目には次のような課題が提示されよう。①授業者独自の<自分の物差し>が授業サイクルを経ることで強化され、キャリア教育科目は多彩な授業内容が提供される。一方、授業者個々の裁量に委ねた<自分の物差し>が前面化する科目ゆえに、正課科目としての質の保証が検討されているのか、②キャリア教育科目が学士課程に有機的に統合されているよりは、むしろ外付けで実施されている（児美川，2011）とした義務化直後の指摘が、未だに払拭されていないのではないか、である。加えて、キャリア教育科目に限っても、当該科目が分断化され実施されている可能性があるのではないか、である。これらの課題に対して、マクロ（制度）レベルとメゾ（機関）レベルの対応が考えられよう。マクロレベルでは、大学教育の伝統分野では日本学術会議によって「分野別参照基準」⁶⁾が示されたように、各大学機関が行う自主・自律的なキャリア教育科目の質保証への一助となることを目的に、キャリア教育の関連団体（学会等）が指針としての基準を示してはどうか。

メゾレベルでは、大学機関が義務化の目的に照らして、自校のキャリア教育科目を担当教員と省察するとともに、キャリア教育科目同士の接続や、一つ一つの科目に、キャリア教育科目をどう関連させるのかといった再検討が求められる。そのために、例えば、共通の目標設定のみならず、目標

設定のためにそれぞれの科目で「何」をするかといったキャリア教育担当教員間に止まらず、教員間の行動認識レベルでの共有や、教養・専門教育のなかにキャリア教育の理念・目的を埋め込むためのFDの実施や、より授業実践レベルでのキャリア教育担当教員と他の教員とのコミュニティの場を設ける等のスキームを各大学・学部が積極的に構築することが必要ではないだろうか。

続いて、本稿の意義について言及する。本稿はM-GTAを用いて、キャリア教育担当教員の認識変容プロセスを通して、当該科目における授業サイクルの内実を詳らかにしてきた。従来から、初中等教育分野では「新しい教育社会学」の興隆に触発されて、自明視されてきた教師の教育行為そのものを問う研究が蓄積されてきた（耳塚・油布・酒井，1988）。初中等教育のこうした蓄積に対して、高等教育の領域では、教員の持つ専門性が壁となり、授業内の観察に関する研究は乏しい。関連する「大学教授職研究」では、アンケート調査を用いた量的分析に偏っており、その一領域であるFD研究では、教授能力開発に焦点が充てられ、教員の授業行為や学生等との相互作用を扱っていない。先に言及した橋場・小貫（2014）や服部（2018）は、正課外での支援や学びを分析対象にしていた。その点で、キャリア教育科目という大学における新規科目とはいえ正課内に位置づく科目を分析対象にし、上記分析結果を導いた本稿は、大学教員の授業行為や学生等との相互作用に対するアプローチ方法としてのM-GTAの可能性を示すものと言えよう。

ただし、M-GTAは、「限定性を明確にした上」（木下，2003）での理論であり、その理論が現場に戻されて、「応用者が必要な修正を行うことで、目的に適った活用ができることを重視する」（木下，2003）とされる。その意味では本分析結果を分析焦点者に還元し検証されることで、より実践的な示唆を提示することができよう。以上の課題は別稿に期したい。

【注】

- 1) 児美川（2013）は、「小・中・高におけるキャリア教育の推進は“上から”のトップダウンの施策として」行われたのに対し、大学では「少子化を背景にした大学間の『生き残り競争』のゆえ、“下から”の競争原理によってキャリア教育が浸透した」と指摘している。
- 2) 主な質問は以下の通りである。
「どのような問題意識があつて、目標・内容・到達目標を設定したのですか」
「授業デザインする際に先生の問題意識だけでなく、外部の影響を受けましたか」
「授業実践の中で意識されていたことはありますか」
「授業終了後、授業デザイン時に抱いていた問題意識に変化がありましたか」
- 3) 「分析ワークシート」作成と前後して行う作業がある。すなわち、①分析テーマの設定、②分析焦点者（分析ポイント）の設定、③データ範囲の方法的限定、である（木下，2003，2007；山崎，2016）。①分析テーマの設定とは、データ収集前に暫定的に設定した分析テーマを、逐語録の分析により同テーマの修正・確定である。②については、「分析手法・手順」で既に言及した。③データ範囲の方法的限定とは、データ収集以前の研究計画段階と本格的な分析段階

- で行うとされる。研究計画段階で、どのような特性をもった者を調査するのかを決定する。一方、分析の進展に従って、データ範囲の拡大や限定を行うことも起きる。この拡大・限定を意識的に行うことで、分析とデータの範囲の調整を行い最適化を図るのである（木下，2003；山崎，2016）。
- 4) M-GTA の分析に当たっては、grounded on data, つまりデータに密着していることが第一原則となる（木下，2003）。従って、入手したシラバスや関連書類は、データを解釈するための補助的ツールとして利用するに止めた。
 - 5) 上述の通り、M-GTA の適用範囲は分析焦点者となる。つまり、調査協力者の個人に焦点を置くわけでないことから、類似例が他の調査協力者で見られない場合の概念は棄却することになる。
 - 6) 日本学術会議の「分野別参照基準」は、2019年8月現在、32分野で作成・公表されている。

【参考文献】

- 上西充子（2007）「大学におけるキャリア支援—その動向」上西充子編著『大学のキャリア支援—実践事例と省察』（キャリア形成叢書）経営書院，24-76頁。
- 浦坂純子（2006）「キャリア科目を再考する—正課としての意義とあり方」独立行政法人日本学生支援機構編『大学と学生』509号，第一法規出版，17-26頁。
- 大江淳良（2010）「“キャリア〇〇”の氾濫と混乱」『IDE 現代の高等教育』No.521，31-36頁。
- 大江淳良（2018）「“キャリア〇〇”依存から本来の教育へ」『IDE 現代の高等教育』No.602，2-3頁。
- 加藤毅（2010）「職員主導によるキャリア教育の転換」『IDE 現代の高等教育』No.521，26-31頁。
- 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』弘文社。
- 木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA —実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文社。
- 清國祐二（2009）「自由記述からみたキャリア教育の実像」加野芳正・葛城浩一編『大学におけるキャリア支援のアプローチ』（高等教育研究叢書101），広島大学高等教育研究開発センター，27-38頁。
- 児美川孝一郎（2011）『若者はなぜ「就職」できなくなったのか？—生き抜くために知っておくべきこと』日本図書センター。
- 児美川孝一郎（2013）『キャリア教育のウソ』筑摩書房。
- 児美川孝一郎（2015）「『夢と現実の振り子』から一步踏み出したキャリア教育を」『Between』No.264，株式会社ベネッセコーポレーション・株式会社進研アド，10-13頁。
- 田中毎実（2002）「＜総括＞大学授業研究から大学教育学へ」京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研究の構想—過去から未来へ』東信堂，185-206頁。
- 田中毎実（2011）『大学教育の臨床的研究—臨床的人間形成論』（第1部）東信堂。
- 中央教育審議会（2008）『学士課程の構築に向けて』（答申）（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf）＜2019年7月13日アクセス＞。

- 中央教育審議会大学分科会質保証システム部会（2009）『大学における社会的自立・職業的自立に関する指導等（キャリアガイダンス）の実施について』（経過審議概要）（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1288248.htm）＜2019年7月13日アクセス＞。
- 中央教育審議会（2011）『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』（答申）（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf）＜2019年7月13日アクセス＞。
- 橋場論・小貫有紀子（2014）「学修支援活動に携わる学生スタッフの変容プロセスに関する探索的研究」『名古屋高等教育研究』第14号，279-298頁。
- 畑中大路（2018）『学校組織におけるミドル・アップダウン・マネジメントーアイデアはいかにして生み出されるか』（M-GTA モノグラフシリーズ4）ハーベスト社。
- 服部憲児（2018）「学生・教職員交流型イベントのFD機能に関する研究ー大阪大学における『ひとこといちば』の取り組みを題材として」『大学教育学会誌』第40巻第1号，83-92頁。
- 松井賢二（2008）「大学におけるキャリア教育プログラムの実践とその効果」『教育実践総合研究』（新潟大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要）第7号，123-140頁。
- 松井賢二（2009）「大学におけるキャリア教育の効果」『教育実践総合研究』（新潟大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要）第8号，81-93頁。
- 松塚ゆかり・白松大史（2010）「学生はキャリア教育に何を求めるのかー学生アンケートの定量分析から」『大学教育研究開発センター年報』一橋大学大学教育研究開発センター，47-65頁。
- 三川俊樹（2008）「大学におけるキャリア教育ー3年間の『キャリアデザイン論』（選択科目）を振り返って」『追手門学院大学教育研究所紀要』第26号，43-63頁。
- 耳塚寛明・油布佐和子・酒井朗（1988）「教師への社会学的アプローチ研究動向と課題」『教育社会学研究』第43集，84-120頁。
- 宮田弘一（2018a）「キャリア教育科目におけるシラバスの内容分析ーテキストマイニングによるアプローチ」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部（教育人間科学関連領域）』第67号，245-252頁。
- 宮田弘一（2018b）「大学の『キャリア教育』に関する研究ー回顧と課題」『大学論集』第50集，287-302頁。
- 文部科学省（2013）『大学における教育内容等の改革状況について（平成23年度）』（http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2014/03/10/1341433_03.pdf）＜2019年7月13日アクセス＞。
- 谷内篤博（2005）『大学生の職業意識とキャリア教育』勁草書房。
- 山口裕之（2017）『「大学改革」という病ー学問の自由・財政基盤・競争主義から検証する』明石書店。
- 山崎浩司（2016）「M-GTA の考え方と実際」末武康弘・諸富祥彦・得丸智子・村里忠之編著『「主観性を科学化する」質的研究法入門ーTAEを中心に』金子書房，57-69頁。

A Qualitative Analysis of the Class Cycle of Careers Education Subjects Focused on the Process of Changing their Teachers' Recognition: Adapting the M-GTA method

Hirokazu MIYATA *

The purpose of this research is to trace the changing recognition process of careers education teachers in the class cycle (design-performance-estimate), and to reveal new qualitative insights into the careers education subjects from a supply (the teacher in charge) side.

The results of the analysis were as follows: The recognition cycle of teachers starts from imparting a growing consciousness of the students. As a starting point, they design the class contents to conform with a frame of reference associated with their careers education theory. This frame of reference also has an influence on their teaching method. Subsequently, they encounter unexpected interactions with the students, but they remain convinced of their own tuition's success.

This feeling of success is a turning point, and the trigger of an understanding that a systematic careers education is necessary for students' career formation, and the recognition that the relevant content of one class overlaps, or is connected with, the content of other classes. Indeed, careers education is linked to each subjects in an inter-disciplinary manner.

The above description is of the class-time cycle which is focused on the process by which the recognition of careers education teachers changes.

* Doctoral Student, Graduate School of Education, Hiroshima University